

高等教育における外国語教育に関する
評価の一考察

行 廣 泰 三

A Study of Evaluation on Teaching Foreign-Languages in Higher Education

The teaching as well as the learning in the F-L Education is measured by the testing procedures and techniques used by the F-L teacher. Poor test scores by a lot of students might indicate the need for the improvement of the instructional process on the part of the F-L teacher.

There are two main reasons why the F-L teacher tests or attempts to evaluate the student: firstly, as a means to measure and evaluate the student ability and performance in order to provide the student with a more accurate assessment of himself/herself and his/her ability, and secondly, as a means to indicate to the F-L teacher how he (she) might improve his/her instructional techniques and materials.

The purpose of this paper is to show how some concepts developed in language psychology can be applied to improve foreign language evaluation through the use of management techniques and a logical sequence.

The proposed approach involves four steps; (1) the role of a F-L teacher on Evaluation; (2) the objectives (goals) and the analysis of Evaluation; (3) the scope of Evaluation; (4) the methods of Evaluation.

はじめに

評価を進める第一歩は、評価目標の設定にあると言われている。従って、評価目標をどのように決めたらよいかがまず問題となる。評価目標とは、評価の本来の目的から考えた場合、指導計画に沿って立てられた教授目標なり Teaching Plan がうまく達成されたかどうかを観るためのものであるから、当然教授目標や Teaching Plan に対応したものになるはずである。

ところが高等教育の場合には、授業の中でこうした目標が明確に示されていないのは、勿論のこと、年間の指導計画でさえ皆無といえよう。従って、授業後の学生の反応や教師の改善策など全く反省する方法がない。あるとすれば教師一人一人の感触でほとんど当てにならないし、また授業後学習—教授活動改善のために利用することは不可能である。従って、このようなことから社会一般から高等教育に対する外国語教育のあり方に対し非難が湧き起っても、それに明確に対応することができない。

確かに、教育自体ははっきりと測ることができないのではあるが、しかし良し悪しは別として行動目的なり進捗状況をできるだけ明確に学生に知らせてやることは、双方にとり大事なことである。これはまた、外国語教育のように累積的な学習—教授過程を必要とする教科にとって次のステップに向けて改善をする上で重要な鍵でもある。そこでここでは、外国語教育の評価と組織的に立案する上での方法は、どうあるべきかの一端を論述していくことにする。

1. 評価設定に対する前提条件

学習指導要領に沿った評価目標の理論を立てることは、ある程度容易であろうが、それはあくまでも学習者の一面を捉えたもので、学習者全体に亘る良し悪しの評価結果が得られるわけではない。というのは、現実の学校教育では、教師と学習者にとっての評価目標を考える時、厳しい環境条件の中におかれている現状では、それを得ようとするのは不可能であるように思えるのである。例えば、昭和56年から中学英語は週3時間になり、昭和57年度からは高校英語も大幅に改定された。それにひきかえ、高等教育における外国語教育は、学校教育の中である面では一番自由な立場（但し、物理的な条件を除外して）から、教師自身の手によって導入一指導過程一結果を全て構築できるといえよう。そういう意味では理想的な正しい外国語教育ができる可能性が与えられていることである。しかし、自由は厳しい責任を伴う。与えられたものとしてではなく、自らの責任において自らの手で狂いのない目標を設定し、目標達成に必要な教材と方法を創造し研究と実践を積み重ねて所期の教育効果を収めようという、まことに厳しい責任を伴うのである。しかし、現実には大学では指導要領による目標と内容の規定がないため、ややもすると容易な指導形態に陥りやすい。確かに、ある物理的な面を観たならば、一般的に中学校・高等学校の英語教育の環境条件よりも悪い状態にあるが、全体的な立場から比較した場合には、かなり高等教育における外国語教育の方が恵まれているといえる。これらの良い条件を生かすために、教師が第一にしなければならないことは、明確な目標を考えておくことである。そのことについて安藤昭一氏は、まず「目標」は、「内容」をひきずっていくほどに強力なものでなければいけない¹⁾。つまり目標は、指導要領の場合と違って、英語の運用能力における具体的な到達目標という意味をもたせ、その到達目標を打ち出すための意義と評価を問うものでなければならない。さらには氏は、そ

れに基づいた立場から、大学の教養課程における外国語教育の目的について三本柱の合体をあげている。その一つ目は「一般教育目的」：外国語の学習を通じて異質の文化・思考の型を知り、感受性・思考力・表現力を養うと共に、自己の文化・思考の型を反省し、新しい文化・思想を創造する力を養う。その二つ目は、「基礎教育目的」：それぞれの専攻諸領域において活用し得る語学力を養成する。その三つ目は、「国際人の養成」：異質文化の理解力と内容あるコミュニケーションの力を養い、文化・学術の国際交流を可能にする²⁾。以上安藤氏が考えた目的論は日本における現状の社会状況に合ったものといえよう。さて、これらの目的を達成するために、まず教師がしなければならないことは、教科に対して定められた年間指導計画の中で、これから教えようとする学生の学習状況・動機・興味・能力と教材の内容の質と量とに合わせた視点から、学期計画、月計画、週計画、日計画を設定することである。しかし、中学校・高等学校と比較した場合、現状における高等教育の環境条件は、精神的に多少恵まれているだけであって、物理的にはある意味で中学校・高等学校より恵まれていないかもしれない。だからといって、今日のように我々の生きている社会が激しく流動する中にあっては、従来のような指導内容や方法では対応できなくなっている。例えば、日本では高等教育への進学は年毎に増加の一端をたどり、ひと昔前の高等教育を受けた学生と、今日の学生とは良し悪しは別として、学習への姿勢、態度、興味、関心、環境、更には学生自体の大学に対する考え方も比較にならないほど大きく変化して来ている。このような中にあって、教師も、必然的に何らかの対応策が必要になって来た。外国語教育にも同様なことが言えよう。それと同時に今日では、諸科学の進歩から、統合化された教科課程の指導が要求されている。即ち、高等教育における外国語教育の目標を教育計画の全過程から総合的に展望し、その中から教科教育の教材と目標に沿って組織的に集結し、それらを教師が意図的に体系化することが重要になって来た。そこで、教師が連続期間の授業過程と単一期間の授業過程における指導計画の中で、どれくら

圖 1 The teacher as a Decision-Maker

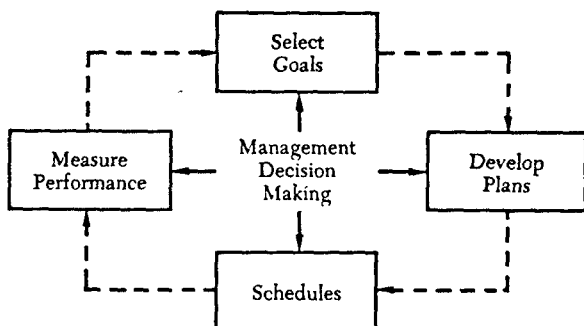
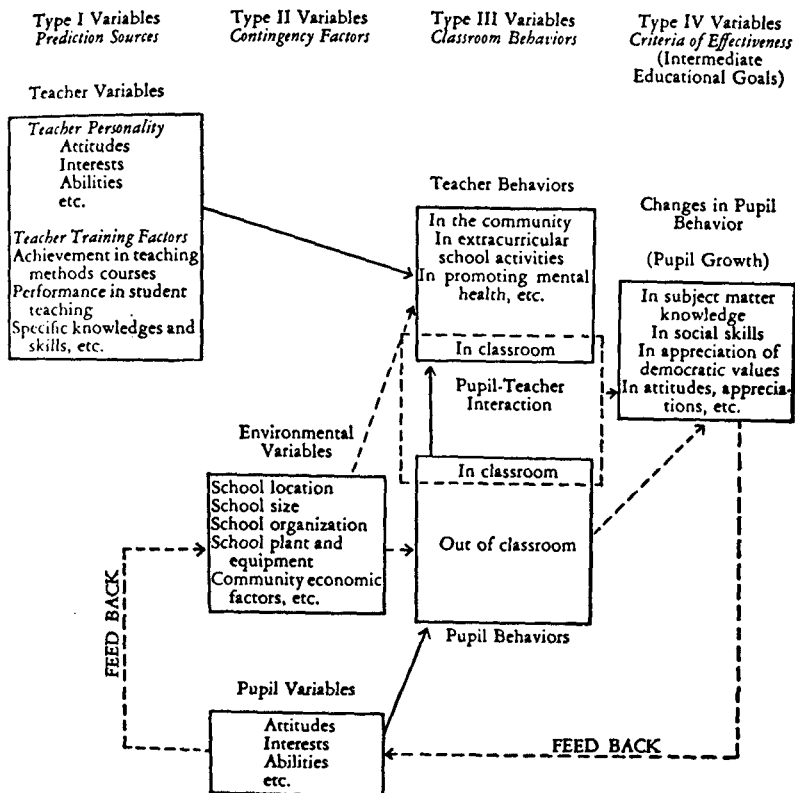


圖 2 Paradigms for Research on Teaching



いの言語項目、言語材料、言語技能などが教えられるか、それらに対して学生はどれくらい維持的動機(興味・関心)を習得できるかをあらかじめ教師は予想し、準備することが重要である。つまり、教師の役割がいままで単眼的仕事をこなせればよかったものが、複眼的仕事がこなせなければ、その責任が果たせなくなってきたのである。そこで一応教師の役割として考えられることを D. L. Cook の図をもとにして示すと図 1 のようになる³⁾。

即ち、教育計画の全体からみた上で、外国語のあるべき姿の目標を学生の精神的・物理的両面から活性化させるために、外国語担当の教師がカリキュラム編成上の立場から、どのような教材や指導法を使ったらよいか。又一般教育と外国語教育の関連、即ち統合的な展望から指導方針を決定することが大切である。そのためには、図 1 に加えて、教師はより具体的なトータルの計画案を考えておくことが必要である。そのことについて、H. E. Mitzel の図をもとにして示すと図 2 のようになる⁴⁾。

つまり、評価設定の条件を考えるに当っては、上記に示した図 1 と図 2 の中に示した諸項目についての可能なかぎりの資料を集め、それに基づく分析をし諸条件を明確にしておくことが大事である。

2. 評価の目的

教授活動における評価は、教育効果を上げるために、ある目標実現に向かって追求していく学習—教授過程の中で、教師と学生との相互活動を通して生じた教育生産、即ち教師と学生との行動変化と両者との関連性から、教師が一定の価値基準によって評価、測定しそれをより高い価値や目標を達成するためにフィードバックしていく過程である。このように評価の測定を教授目標追求活動の調整のため、情報フィードバックであるという見地からみると、評価の目的には大きく分けて二つ考えられる。一つは直接目的であり、もう一つは間接目的である。即ち、前者は、教育目的(教師の立場から観察したもの)と学習目的(学生の立場から観察したもの)が

直ぐに両者に反映されるが、後者は管理目的（選抜試験者・教育環境条件など主に大学管理者・教師の立場から観察したもの）と、研究目的（教師同士の自己向上・改善のためにする授業研究の立場から観察したもの）で、どちらかといえば、直ぐには両者の学習－教授活動の中には反映しがたいが、長い目でみた場合、いずれ前者と後者は互いにより効果を及ぼし合うことになる。従って、両者とも必要不可欠なものであるが、これら両者は次のような目的を持って利用される評価である。

その一つは、一人ひとりの学習を成功させ、これをできるだけ伸ばすことへの利用であり、目的である。即ち、指導した内容と目標について学生の学習の到達状況をこの評価でモニターし、誰れは到達して、誰れは到達していないか、あるいは同一学生であっても、どこは目標を達成し、どこは達成していないかについての情報をフィードバックし、到達していない学生、あるいは到達していない部分については治療指導に付し、到達しているものについては、次の深化学習に進めるのである。即ち、選択した教材の内容項目が、学生にとり難かしかったか易しかったか、あるいはまた指導計画案に基づいて厳選した教材の分量は適当であったかどうか。それに対する指導は適切であったかを反省すると共に、次の授業への有効に利用するための基準資料にすることにある。

もう一つは、教師の指導の効果の評価と改善、あるいは教育計画・カリキュラムの評価とそれに基づく改善の目的である。もちろんこうした到達度評価の目的は、学級・学校あるいは一市一県といった集団について求めた到達度評価資料の解釈によって果たされる。例えば、一定の指導法やカリキュラムによって一定期間指導された集団について、各観点目標毎に適切に設定された到達基準に達している学生（逆に達していない学生）の出現率を調べ、どの観点は成功し、どの観点では成功していないかを知り、今後の改善の手がかりとするのである。つまり、教師の行動と学生の動機づけの要因に対する関連性を考えることである。即ち、学校の中で行なわれる授業での教師の行動は、学生に多大な影響をもたらすものである。そ

のようなことを考えた場合、その良し悪しによって学生により一層強い興味・関心が湧くかもしれないし、反対に逆の結果になるかもしれない。いずれの結果が出るにせよ、教師は一方的に学生に学習の進捗状態を与えることばかりでなく、教師自身授業での行動を毎日反省すると共に、自己の人格的な面においても常に学生の模範になるよう努力すべきである。実際に、安藤氏自身の大学における学生の英語に対するアンケートから次のようなことがわかった。それは氏が言うには、我が国の大学英語教育の「方法」と「教材」と「目標」のすべてに対し、鋭い批判をしているということである。方法についていえば、相も変らぬ訳読方式が大学においては主流を占め、これが学生に飽きられている。教材について言えば、学生の興味・関心・必要度・学力といった教育的配慮によるよりも、むしろ教師個人の好みや自分の研究のための便宜を優先させて教材を選ぶ場合が多い。氏が更に言うには、「方法および教材選定が容易だということ自体、すでに目標の確立していないことの証拠だし、〈先生ひとりが悦に入っている〉ということは、とりもなおさず教育目標が達せられていないということの表明なのだ。」⁵⁾即ち、それはある意味では一方向通行的な授業形態が主流を占めているということである。しかしこれでは学生がどこを理解しているのか、またしていないのか教師は的確な情報なり判断をすることはできない。それを改善するためには二方向通行的な授業形態にもっていくことである。それは指導過程の中で教師と学生の相互活動を通して出て来た学生の意識・行動の変化についての情報を教師が得る。その情報を基に教師は、次の指導法なり教授活動の計画を改善するのに利用でき、それがよりよい教育効果を上げることにつながるのである。

そのためには、教育目標に沿った立場から評価の対象となる全体像をある程度組織化しておくこと、即ち、それは検証可能な項目設定案を作成しておくことが大切である。それには柔軟性のあるものでなければならない。というのは、学生と遊離したものであっては評価する価値もなければ次への基礎資料への役に立たないからである。だからといって、学生側の

趣味・関心に合わせてすることは無意味である。そうではなくて過去における学生の内面的・外面的特性を十分吟味し、それらとの融合体の中から現状に合った評価ができるように考えることである。ことわざにもあるように「始めよければ終りよし」まさに評価の目的は、これに尽きるのではなかろうか。これに関して R. F. Mager も教師が教える前にしなければならぬ重要な仕事として次のように述べている。

「最初に教師はコースや計画のおわりで到達したいことの目標を決めることである。それは学習理論に合わせて適切な教材で相互活動させるために、目的やコースに関連づけさせた手順・内容そして指導法等を把握することである。最後に、初めに厳選した目標や目的に従って学生の運用力を診断した評価ができるようにしておくことである。」⁶⁾

それではなぜ学習—教授活動前に導入—過程—結果のシステム案が必要かといえば、先きに述べた理由も含め現在の授業形態が、複雑であるからである。それは学習—教授環境が複雑化し、より一層授業での教師の役割に対し高度な教室運営・指導法が、とわれるようになって来た。即ち、教育の中心問題であり、特に高等教育では教師中心、学生中心からより高次元の段階の柔軟性に富んだシステムの指導法が強く要求されるようになったのである。それは全ての教師は、授業内の指導過程の中では「学習の操縦者」の役割を持ち合わせねばならないし、また教師は学習状況の要求に応じ指導法を変化させねばならないということである。同様に、評価の目的を設定するに当たっても「学習の操縦者」としての立場から具体的に評価項目を立案せねばならない。そこで、教師が最初にせねばならないことは、目標とする外国語のシステム化の評価計画と操縦技術のポイントはどこかを明確にし、それらを基礎にした諸構成からのモデルを考えておくことが重要になって来る。それを図に示すと図3のようになる。

図3から明らかなように、できるだけ正確な評価の資料を得ることを目的とするならば、導入—指導過程—結果という段階毎に可能なかぎり詳細な評価のポイントを明記しておくことから開始せねばならない。このこと

図 3 評価目的の操縦案

評価機能	目標(目的)	活動内容	活動方針	達成度の判断
作業目的	1. 教授評価することの価値(教師) 2. 学習評価することの価値(学生)	1. 静的側面からの評価 2. 動的側面からの評価		1. どのように教授評価したのが良かったのか 2. どのように学習評価したのが良かったのか
作業内容	1. 評価価値の信頼性・妥当性 2. 評価価値に基づいた評価項目の分析	1. Teaching Plan 評価 2. 環境の評価	1. 指導法の評価 2. 相互活動の評価	授業・学期毎に基づいた測定と評価の分析
作業変数	望ましい知的能力・学習態度に変化させる評価要素の分析	1. どのように教授評価することが最善なのか(教師) 2. どのように学習評価することが最善なのか(学生)		望ましい知的能力・学習態度に変化させた諸要素の分析
評価目的	導 入	指 導 過 程		結 果

は、とりまなおさず成功・失敗にかかわらず、双方にとりプラスこそすれマイナスになることはない。そのためにも教師が、この案を作成するときには、次に上げる6項目は、心の中に留めておかねばならない。

1. なぜ学生にテストをするのか。
2. テストはどんな価値があるのか。
3. ある教授目標に対しどのような型のテストが最善であるのか。
4. 学生に対してテストは、どんな価値があるのか。
5. いつテストをしたらよいのか。
6. どんな方法でテストをしたらよいのか。

なにはともあれ、人間がある人間に対しある基準を設定してある手段・方法で人間を内面的・外面的視点から診断する以上、実施側がいくら慎重に扱っても扱いすぎることはないのではなかろうか。というのは、この評価の結果によって評価される側は、大なり小なり精神的にも肉体的にも左

右されるからである。

3. 評価項目の領域

ここでの仕事は、具体的に評価目標をどのような基準で決めたらよいかという問題である。というのは、評価目標とは評価本来の目的から考えた場合、「学力保障」(客観性・積極性)と「成長保障」(主観性・消極性)とが有機的に関連づけられた結果が、うまく達成されたかどうかを見るためのものだからである。具体的に言うならば学生の知識・理解・技能といったものだけではなく、学生の態度・興味・関心や価値観論理的な思考力も含まれた評価がなければならないのである。しかし、現状では社会的・個人的必要性から外面的(学生の知的進歩の状態)なことだけを重要視する風潮が強い。即ち、学力保障の方に中心が置かれやすい。その原因には多々あるであろうが、一つには成長保障よりも学力保障の方が、評価をしていくうえである程度客観的な視点から学生に与えることができるが、成長保障の場合には、学生の立場からの視点で与えることをせねばならないからである。具体的にいうならば、学力保障では「系統的で一歩一歩着実に進んでいくといった教育活動が必要となるだろうし、それを準備するためには教材のしくみや筋道について研究することが必要になる。」反対に成長保障では「教師の側からのゆさぶりや学生からの個性的追求が大きな意義を持ち、全体的に見れば生き生きとした躍動的な教育活動の展開に意が用いられなければならないであろうし、それを準備するためには学生の興味・関心や既成概念・固定観念を的確に把握して授業への生かし方を工夫することが必要になる。」⁷⁾また高等教育の場合、基礎的目標より発展的目標に重点が置かれているので、どのあたりに評価目標の領域なり範囲を限定したらよいかの難問をかかえている。だからといって、このままの状態にしておくことは決してよい結果はもちろんのこと、教育上進歩・発展・改善はありえない。というのは、特に一般教育における外国語教育の場合

図 4 The Cognitive Domain

Levels	Taxonomy Continuum
1. Knowledge	1-1 Knowledge of Specifics 1-2 Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics 1-3 Knowledge of the Universals and Abstractions in a Field
2. Comprehension	2-1 Translation 2-2 Interpretation 2-3 Extrapolation
3. Application	
4. Analysis	4-1 Analysis of Elements 4-2 Analysis of Relationships 4-3 Analysis of Organizational Principles
5. Synthesis	5-1 Production of a Unique Communication 5-2 Production of a Plan, or Proposed Set of Operations 5-3 Derivation of a Set of Abstract Relations
6. Evaluation	6-1 Judgments in Terms of Internal Evidence 6-2 Judgments in Terms of External Criteria

には高等教育といえども技能と知識、それにプラス応用がきくような学生を育てることが、言語の本質からもまた学生の側から考えた場合でも本筋ではなかろうか。それを踏まえたならば、両方がバランスのとれた評価目標を常に考えてから学習—教授活動を開始することが大切である。そのためには、まず第一に学生の最小限の基礎的目標と発展的目標を 1. 認知領域 (Cognitive Domain), 2. 情意領域 (Affective Domain), 3. 精神運動領域 (Psychomotor Domain) という視点から分類し、それを基礎に評価到達基準を作成することである。これについて B. S. Bloom⁸⁾ と D. R. Krathwohl⁹⁾ は、教育分類学の中で二領域を次のようにまとめている。

図 4 から明らかなように、認知領域では、かなり教師側の十分な準備によって補うことができることがはっきりしている。たとえば、1. 知識 (Knowledge), 2. 理解 (Comprehension), 3. 応用 (Application), 4. 分析 (Analysis), 5. 総合 (Synthesis), 6. 評価 (Evaluation) という段階毎に整理し、それを学生側に提示できるが B. S. Bloom と共同研究した D. R. Krathwohl の情意領域では図 5 から解るように当てになら

図 5 The Affective Domain

Levels	Taxonomy Continuum	
1. Receiving	1-1 Awareness	
	1-2 Willingness to Receive	
	1-3 Controlled or Selected Attention	
2. Responding	2-1 Acquiescence in Responding	
	2-2 Willingness to Respond	
	2-3 Satisfaction in Response	
3. Valuing	3-1 Acceptance of a Value	
	3-2 Preference for a Value	
	3-3 Commitment	
4. Organization	4-1 Conceptualization of a Value	
	4-2 Organization of a Value System	
5. Characterization by a Value Complex	5-1 Generalized Set	
	5-2 Characterization	

ない。例えば表中の右側の矢印を観れば、各項目が互に相補いながら働いていることが明白になっているからである。また、Bloom や Krathwohl は発表していないが A. J. Harrow は、精神運動領域について図 6 のようにまとめている¹⁰⁾。

この表からもわかるように、基礎の段階から高度の段階に積み上げて行くような評価過程なり設定を通らずして、いきなり高度な運用・応用力あるいは抽象的な人生観なり総合力を育てることは無理であるといえよう。

次に、これを基にして外国語教育に携さわる教師が、より能率的、効果的な目標設定ができるように工夫、発展させたものとして R. M. Valette と R. S. Disick によって作成されたものがある。それは Bloom の分類学では「認知領域」と「精神運動領域」は、別々になっているが両氏は、この両領域を教材内容目標と統一したことである。というのは、外国語教育の場合には両方の領域が、表裏一体の働きをしているので厳密には区別

図 6 The Psychomotor Domain

Levels	Taxonomy Continuum
1. Reflex Movements	1-1 Segmental 1-2 Intersegmental 1-3 Suprasegmental
2. Basic-Fundamental Movements	2-1 Locomotor 2-2 Non-Locomotor 2-3 Manipulative
3. Perceptual Abilities	3-1 Kinesthetic Discrimination 3-2 Visual Discrimination 3-3 Auditory Discrimination 3-4 Tactile Discrimination 3-5 Coordinated Abilities
4. Physical Abilities	4-1 Endurance 4-2 Strength 4-3 Flexibility 4-4 Agility
5. Skilled Movements	5-1 Simple Adaptive Skill 5-2 Compound Adaptive Skill 5-3 Complex Adaptive Skill
6. Non-discursive Communication	6-1 Expressive Movement 6-2 Interpretive Movement

できない。例えば、音の識別、発音などの作業は、外面的行動で Bloom の分類法では、精神運動領域になるが、外国語の文を訳す作業は、内面的行動で彼の分類では認知領域に入る。従って、外国語教育の場合には、このようにした方が便利である。

そこで、次に両氏が作成した両領域の分類との相互関係の表を示すことにする¹¹⁾。

表からも明らかなように教材内容分類法では、教師が事前に学生の内面性を知った上で、段階毎に教材の整理、それに基づいた教材提示、更にはかなりの確かなテスト項目の準備なり測定をすることが可能であるが、情意領域分類ではこの幅がかなり曖昧なため難かしい。つまり、学生の感情的な内面化と社会的な外面化という視点を考慮せねばならないということで

圖 7 Interrelationships Between Subject-Matter and Affective Taxonomies

Subject-Matter Taxonomy		Affective Taxonomy	
Stage 1: Mechanical Skills <i>Perception</i> <i>Reproduction</i>	Stage 1: Receptivity <i>Awareness</i>		
Stage 2: Knowledge <i>Recognition</i> <i>Recall</i>	Stage 1: Receptivity <i>Attentiveness</i>		
Stage 3: Transfer <i>Reception</i> <i>Application</i>			
Stage 4: Communication <i>Comprehension</i> <i>Self-Expression</i>			
Stage 5: Criticism <i>Analysis</i> <i>Synthesis</i> <i>Evaluation</i>			

ある。というのは、現状における高等教育での外国語教育の評価法を考えるならば、主流は主観的評価法である。それもかなり曖昧な尺度でおこなわれている。しかし、この分類法の作業をすることによって、主観的評価法から客観的評価法にある程度無理なく自然な型で移行できる可能性が強い。また、これを実施することによって直接学生の外国語に対する学習進歩・状況、更には姿勢が、教師にかなり敏感に肌で感じ取ることができるし、しかも次の授業改善は勿論のこと指導計画を立案する上での大きな助けとなる一石二鳥の働きをしてくれるからである。分類法をすることの効用について両氏も次のように述べている。その一つは「教師は自分の指導に関してよりよい見通しを持つことができる。自分の授業がより簡単な言語行動にあるのか、あるいはより複雑な言語行動に重点を置いてあるのかを知ることができる。教師は自分の学生が目標到達できそうな言語行動の段階を決めてやることができるし、またそれから学生達を高度な到達段階へと引き出すような様々な活動を創り出すこともできる。教師は、分類学的にテスト項目を分けてそれが現実に則した学習行動の目標を測定する上で適当かどうかを判断することもできる。このような方法で分類学は教師に厳密な自己評価する上での正確な手段を与えてくれる。」もう一つは、「分類学は、外国語教育のカリキュラムを立案するにも有効である。言語行動の体系を立てるに当って、分類学は指導の適当な順序性を決めやすくさせるし、その上、いままで教師は学生に話し方を教えるというような漠然とした表現による教師間の意志伝達であったが、この体系によって、より正確な表現を与えることができる。分類学上におけるカテゴリーの客観性は、授業目的や学習結果に対し一層意義ある評価にすることができる。というのは「よい指導」とか「悪い指導」というような不正確で感情的に非難めいた言葉は決して使わなくなる。」¹²⁾

以上からもわかるように高等教育レベルの外国語教育にあっても少なくとも最小限この領域における基本的事項は踏まえて指導に当ることができるような姿勢に教師が努力しなければ、現状における外国語教育の諸問題

図 8

Subject-Matter Taxonomy	Affective Taxonomy
Stage 1: Mechanical Skills	Receptivity
Stage 2: Knowledge	Responsiveness
Stage 3: Transfer	Appreciation
Stage 4: Communication	Internalization
Stage 5: Criticism	Characterization

解決に対する糸口を掴むことは不可能ではなからうか。しかし、いずれの両領域においても理論面と実践面から完全に実施することは難しい。特に、図7の対照表からも明らかのように情意領域目標分類では、互いに各段階が重なりながら即ち、広い範囲にまたがって学生側に反応するので正確な評価を期待することは不可能である。また、高等教育における外国語教育に対する教材内容分類では、学生個々の目標とする外国語の言語能力・運用面が違うので必ずしも理論面と実践面が一体化し、スムーズに行くとはかぎらない。それ故に、外国語の評価領域の範囲を決める時には、段階毎の評価が、より厳密にできるように工夫することが重要な鍵になる。なお、教師が指導の際、両領域の中で特にアミを入れた段階の評価がしにくいと R. M. Valette と R. S. Disick は、それらを図8のようにまとめている¹³⁾。

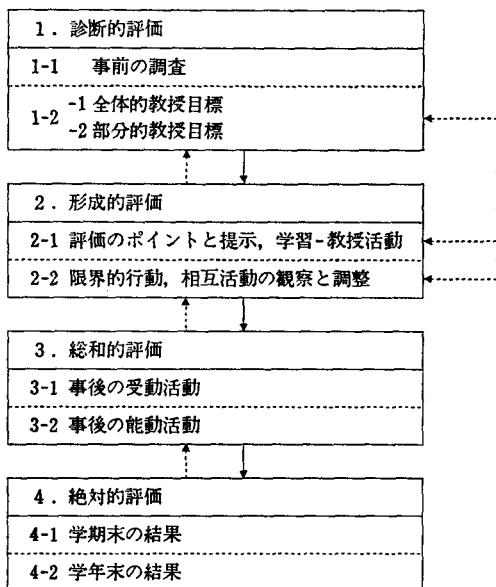
4. 評価の仕方

教育目標の到達度を評価する場合、一般に最も基本的で回数が多く行われる評価は、単元学習過程であるが、しかし高等教育の場合には漠然としている。勿論本質的には目標指導方針などが違うので単純に比較することはできないが、外国語教育の本質から観た場合、高等教育といえども目標指導評価などはかなり共通する面がある。というのは、外国語教育はどの指導過程の段階においても累積的な学習—教授活動を必要とする教科であ

るからである。また今日の高等教育は昔と違い大衆化の傾向が強く外国語に対する学生の能力・態度・興味など千差万別である。それ故に、いままでのような絶対的な評価中心では十分ではないのではなからうか。即ち、評価方法も広い視野即ち教師側と学生側とが共に役に立つような方法が必要になって来た。そのためには、できるだけ科学的な方向で評価ができるように組織化することが重要である。即ち、主観的方向にばかり力を置くのではなく客観的な方向にも力を置く方法である。それも評価の目的や対象とする範囲の広さ更には学生の能力・態度の関心度によって、1. 事前の診断的評価、2. 学習－教授過程の形成的評価、3. 学期末あるいは長期に亘る指導後の総和的评价とそれに絶対的評価に分けて考えることができる。それを図に示すと図9のようになる。

1. 診断的評価とは、指導過程を通しての教育活動を成功させるための前提条件となるような資料を集めるための評価である。例えば、学生がこ

図9 評価全体の流れ



れから取る教科（外国語）に対し、いままでどのくらいの言語能力・技能が身についているのか、あるいは言語に関する知識なり学習意欲が定着しているのか、また次に相互活動をするに当たって、具体的に評価設定した目標に向かって学生の知的能力なり学習意欲・態度が耐えうるだけ心身共に成長しているのかを診断するところである。特に高等教育における外国

図 10 Interrelationships between Foreign-language Teaching Areas and Stages of Subject-matter Taxonomy

	Stage 1: Mechanical Skills: Perception (Internal)	Stage 1: Mechanical Skills: Reproduction (External)	Stage 2: Knowledge: Recognition (Internal)	Stage 2: Knowledge: Recall (External)	Stage 3: Transfer: Reception (Internal)	Stage 3: Transfer: Application (External)	Stage 4: Communication: Comprehension (Internal)	Stage 4: Communication: Self-Expression (External)	Stage 5: Criticism: Analysis (Internal)	Stage 5: Criticism: Synthesis (External)	Stage 5: Criticism: Evaluation (Internal)
Listening	X		X		X		X		X		X
Speaking		X		X		X		X		X	
Reading	X		X		X		X		X		X
Writing		X		X		X		X		X	
Gestures	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Way-of-Life Culture	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Civilization	X		X	X	X		X		X		X
Literature		X	X	X	X		X		X		X

語教育の環境・方針・状態を考えた場合、いまのところ指導面・技能面よりも目標とする言語に対する学生の興味・関心面に大きな比重が、かけられている傾向が強い。しかし、現状の社会情勢を考えるならば前者にもウェイトを置いたバランスの取れた視点から考えて行かねばならない。従って、診断的評価に当たっても広い範囲から学生の既習の基礎的知識の理解・技能などが観られるような方法を取ることが大切であろう。そのことに関して R. M. Valette と R. S. Disick¹⁴⁾ は外国語学習指導分野と教材内容分類の諸段階の関係から図10のようにまとめた分類表は、大いに参考になるであろう。

なにはともあれ、これを実施することによって教師は、これから教えようとする学生に対し、学習・言語活動をどのレベルに置いて指導したらよいか、またそれに基づいた方針からある程度無理のない評価の基準作業を設定できるめやすになるからである。というのは、指導なり評価の良し悪しは、学生側の協力なしになんの効力もはっきりしないし、たとえあったとしても、それは無意味な価値になる恐れがある。一方的な自己満足なり片手落ちの教育活動であると言わざるをえない。というのは、成功・不成功は別として真の教育活動の意義は、双方が共に歯車のごとくかみ合いながら以前とは違ったものにわずかでも変化することにあるからである。それ故に、この作業はいかなる教育段階であっても教師は、必ずなんらかの方法で準備せねばならないのである。そのことのポイントとして R. F. Mager は、教師が常に心に留めて置くべき重要な基本事項として5項目上げている¹⁵⁾。

1. 学生が持っていた知識を更に広げてやる。
2. 学生が理解できなかったことをわからせる。
3. 学生が身につけられなかった技能・技術を獲得させる。
4. 習った教科の中で別の何かを感じさせる。
5. 新しい知識を発展させる。

この作業後、資料に基づいた視点から全体的教授目標と部分的教授目標

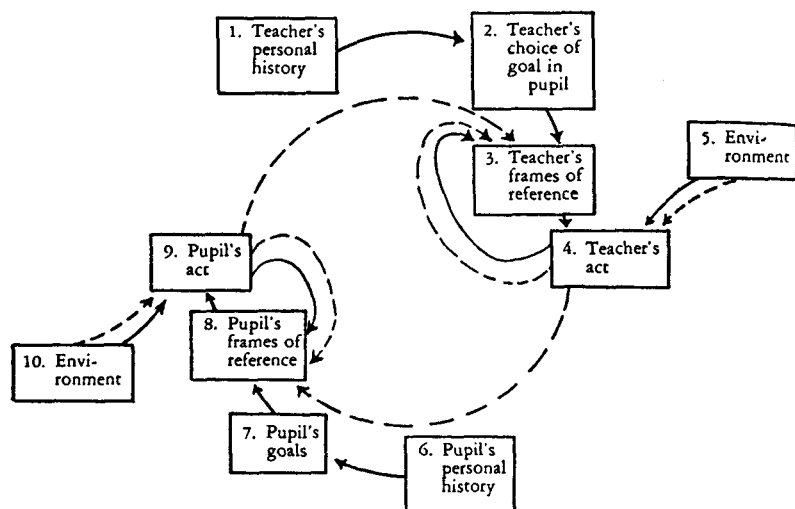
を明確に設定し、そこから授業過程の流れの中で、評価する項目をある程度具体的に決定しておくことである。そのためには与えられた物理的な環境の中で指導面と教材面から授業内にこれだけはクラス全員に最小限習得できるであろう。学習活動と言語活動を基に利用できる Sub-Teaching Plan を構造化しておくことである。つまり、この段階での意図は「診断的評価の結果から学習の出発点を学習要素のどこに置き、どのような学習経験の系列をどのような仕方与えたらよいかという授業計画を立てることである。学習者の実態に即した、無駄のない効率的な授業計画ができる。他方では、診断的評価の結果に基づいて、前提条件となる基礎学力に欠ける学習欠陥者を発見し、必要な補充学習の課程を設けその処置を行うこともできる。つまり、事前の診断的評価は、適切な学習の出発点を決め、適切に学習経験の系列を配する授業計画を立てるためには必要不可欠のものではあるが、他方では学習欠陥者の発見と処置のためにも欠くことができない」¹⁶⁾ という橋本・肥田両氏の言葉に尽きるであろう。

2. 形成的評価は「授業を通して学習者にどの程度学習がなされたかを点検し、予想通りの習得が、なされていないければ再び授業活動を行い、これを調整するためのものである。その授業活動の調整はその場で即座に行うことが効果的であるから形成的評価はせいぜい5分間位で終わらせる必要がある。」¹⁷⁾と述べているようにこの段階では Terminal Behavior に沿った Sub-Teaching Plan を作成することが重要である。それは与えられた環境の中でクラス全員が、最小限の言語技能・能力が習得できるようなポイントを段階的に構造化することである。つまりここでの評価法は、教師が授業内での双方の相互活動を通して互いに測定し合う方法である。即ち、学生の目標言語に対する知的能力の現状・進歩は勿論のこと授業への興味・関心の姿勢、逆に教師の方は、Teaching Plan や指導法が有効であったかどうかを改善するための手段でもある。先きに述べているように外国語教育は、累積的な学習活動と段階的な教材の構造化を必要とするのでこの評価は大変重要である。確かに、この方法を取り入れるには、現

状における高等教育での外国語教育の環境はよくないが、しかし高等教育では、これまでこのような方法を全く無視して来たといっても過言ではなからう。その理由の良し悪しは、多々あるであろうが、外国語教育に対しその定着と発展また学生側の内面的・外面的な関心と興味を引き出し、それを維持・進歩させるためには少しでもこの方法に近づけるように努力すべきではなからうか。ではこのような方式を展開させる上での授業での指導過程をするのに当って、教師はどのような視点から考えたらよいか。そこで一つの試みとして P. J. Runkel が考えた図系化を取り上げその視点から考えてみたい¹⁸⁾。しかし、これが直ぐに高等教育の外国語教育に当てはまるとは考えられないが、教える方も教えられる方も人間であるという共通点を踏まえるならば、そこには互いに共通点なりまた、何らかのものが重なり合うことは出て来るはずである。そこで次に図系化(図11)を上げることにする。

図系化から明らかなように教師は、最初に生徒に合った目標を選択することから行動を起こすと同時に、教師自身の言葉や行動についての情報を

図 11 A Brief Model for Pupil-Teacher Interaction



とらえながら自己をコントロールしつつ生徒の反応を観察する。その間教師は、自己の行動をも反省し、また生徒の反応行動も判断するのである。即ち、教師は生徒の行動をみて、自己の行動をコントロールするのである。このような過程をフィードバックと普通呼んでいる。教師はこのフィードバックに基づいて、次の行動の政策方針を決定する。つまり、このフィードバックの境目が、学習—教授過程を通しての重要な評価ポイントである。同様に、生徒側の方もこのフィードバックを通し、自己評価しそこから次の教師の行動を待つのである。即ち、このフィードバックの交換が、互いに多くなればなるほど授業過程での双方の教育活動の中味は、濃くなるし同時に評価もしやすくなるのである。つまり、この段階での Sub-Teaching Plan を通して授業過程の中で相互活動した結果、生徒がどの程度目標言語を習得したかを教師が、観察・点検し、そこから出て来た生徒の反応が、教授活動前の予想通り展開されない場合、再び調整しそれに基づいた限定教授目標を作成することである。橋本氏も述べているように「ここでテストされる主な目標は、応用・思考・態度というような発展的あるいは情意的目標よりも、むしろ基礎的な知識の理解および技能についてである。」¹⁹⁾ 言い換えるならば、授業内にクラス全員が、最小限これだけは完全に習得できるような言語活動なり学習活動ができるように配慮する授業過程である。それ故に、教師自身授業過程の行動を反省すると共にできるだけ生徒のよい模範になるように努力すべきである。このような雰囲気を作り出すために教師が、授業後反省すべき要点について M. Finocchiaro と M. Bonoms は、図12のようにまとめている²⁰⁾。

3. 総括的評価は、教師が学期前に立案した基礎的目標と発展的目標に向って、長期に亘った学習—教授過程の相互活動から重要な部分をまとめてテストし、その結果からどのくらいの成果なり完全習得したかを判断することである。それは学期末や学年末の評価のような長期に亘る授業活動に対するものばかりではなく1ヵ月位の短期をも含む方法である。というのは、総括的評価とは、長期に亘った学習—教授過程の相互活動後から重

図 12 A Teacher's Guide to Self-Evaluation

Class :

Date :

Major teaching emphasis (e. g., structure, dialogue, composition) :

Teaching level :

Materials used (include purpose) :

Me

- A) Was my manner friendly, warm, understanding ?
- B) Was I patient in eliciting information, engaging in repetition and other drills, in correcting possible errors ?
- C) Did I praise students at every opportunity ?
- D) Was I sensitive to their problems and questions ?
- E) Was my voice clear and audible in all parts of the room ?
- F) Was my appearance pleasing ? (Was I well-groomed, for example ?)
- G) Was I well prepared ? For example :
 - Was I able to answer questions related to culture ?
 - Was the material I needed readily available ?
 - Was my presentation orderly and sequential ?
 - Had I “memorized” the steps of my lesson ?
 - Did my lesson have balance and variety ?
- H) Did I use gestures carefully to elicit different types of participation ?
- I) Did I let the students do most of the talking ?
- J) How was my questioning ability ? Did I, for example :
 - Ask appropriate, logical questions ?
 - Ask questions of all students, then call one by name ?
 - Avoid choral response to questions ?
 - Call on volunteers ?
 - Call on non-volunteers ?
 - Provide opportunities for students to question me and to question each other ?
 - Repeat answers unnecessarily ?
 - Vary types of questions (yes/no, alternative, full answer, short answer, inferential, personal) ?
- K) Did I help students maintain pride in their native language and background ?
- L) Did I ascertain their aspirations and needs and those of the community ?
- M) Did I make every attempt to involve parents and community members in the program ?

要な部分をまとめてテストし、その結果から達成された学習成果の程度を把握すること。それは一般に学期末や学年末にするテストを指すようであるが、必ずしもこれだけではない。今日では1ヵ月位の短期間の評価においても使われるようになった。というのは、長期の結果から学生の習得目標に対する不十分さが認められても直ぐに対応することは不可能であるが、短期の場合には、それは比較的容易になる。それ故に、短期の総括的評価が重視されるようになって来た。即ち「授業は、学習者と学習の指導者とが一体となって行われる学習—教授活動であることに授業計画の立案、学習者の適性や授業の理解力に見合う学習課題の選択と学習の仕方の提供、学習持続力を伸ばす学習の動機づけ、これらの点で果たすべき学習指導者の役割は、極めて大きい。従って、総括的評価は、正に授業活動の評価であり授業活動の諸要因の評価である。また、それは当然授業活動の反省とその改善とに役立つべきものである。」²¹⁾つまり、それは教師が学生に教授する前に立案した基本的到達目標と発展的到達目標の達成度を評価するばかりではなく学習意欲や興味・関心などの定着・態度を評価したり、あるいは、教師自身の自己向上なり指導法などを改善する段階である。そのためには、指導理論と構造化された一連の評価項目・領域、それに授業での相互活動が常に反映する評価になるように心がけることが大切である。それは教師が、授業開始前にシステマ的に立案した指導計画が、フィードバックを使うことによって授業を最適化し、指導過程の中で、スムーズかつ有効な働きをするかどうかである。それ故に各々の評価の段階で、柱となる重要なフィードバックの情報が入るように組織化しておくことである。そのなかでも特に重要なフィードバックの情報は、教師と学生に直接かわって来るものである。それは教師にとっては、指導に対する改善・反省また学生にとっては動機づけに対する興味・関心になるからである。学習—教授過程の相互活動を通しての的をえたフィードバックから得られる情報が、多ければ多いほど双方にとりプラス面が多くなる。逆の場合には、マイナス面が強く出すぎて、しまいには教科に対する拒絶反応さ

図 13 教師のテスト活動とそれがもつフィードバック情報の効果

	教師のテスト活動	そのフィードバック情報の効果
事前活動	1. 評価目標を分析する	1. 教育目標を考えることを動機づける
	2. どんな内容をテストするかを決める	2. 作問法の研究を動機づける
	3. 適当な作問用具を用いて問題に仕込む	3. 自己の指導の目標・内容の反省を促す
	4. 標準検査を実施する	
事後活動	1. 教師自作テストの答案を採点し、解釈する	1. 生徒の習得状況の確認を促す 2. 今後の指導法の改善の動機づけ 3. 安定感付与
	2. 更にすすんで結果の詳細な分析・診断をする	1. 個人と学級全体につき、長所・短所の確認を促す原因 2. その重要欠陥について治療指導を動機づける 3. 指導の努力と時間の分配を適正化する 4. 能力の個人差に応ずる指導の動機づけ
	3. 標準学力検査の結果を解釈・診断する	1. 全国水準から生徒と学級の学力程度を知る 2. 今後の指導方針樹立を動機づける 3. 安定感の付与

え起こす状態にまでなってしまう。ではどうしてフィードバックの情報がプラスとマイナスの両面に働くのかといえ、それは「人は全て承認の欲求、成就の欲求、愛情の欲求等の根深い欲求を持った存在であるということ」と同様に「テストや評価は元々こうした欲求と緊密に関連し『よい成績をとりたい』『他から高く評価されたい』『認められたい』ということが人間の基本的欲求にあるからである。」これらの両面からプラス面の働きをさせるにはどうしたらよいかであるが、それは導入―指導過程―結果の総合から出て来る「評価」の具体的活動にかかわるフィードバックの情報の効果を教師側と学生側の両方から明確にしておくことが重要になる。そのことに関して肥田氏と橋本氏は、図13、14のようにまとめている²²⁾。

表からも明らかなように、的確なフィードバックの情報とそれに基づい

図 14 生徒側からのテスト活動とそれがもつフィードバック情報の効果

	生徒側からのテスト活動	そのフィードバック情報の効果
ける テスト 活動を受	1. 問題を読んで解答を考える 2. 答えを書く	1. 知識・理解の有無の確認を促す 1) 今後の学習の動機づけ 2) 今後の学習の努力の分配の規制等 2. 既有力の定着（練習効果）
事後 の 活動	1. 答案返却その他の方法でテストの結果を知る	1. 知識・理解の有無の確認を促す 1) 誤答については誤り反応を消去し、再学習を動機づける 2) 今後の学習に対して努力の分配の規制 3) 正答については強化の効果 2. 安定感の付与
	2. 自分の答案を自分で採点する 3. テスト後、私的に自分の答えの正否を教科書やノートで調べる	1. 知識・理解の有無の確認を促す 1) 正答については強化の効果 2) 誤答については、これを消去し、再学習を動機づける 3) 今後の努力の分配の調整 2. 安定感の付与
その他	1. しばしば、テストを受ける 2. 受けたテストの方法や作問形式	1. 頻繁に学習の自己確認をして、動機づけ、努力の分配の規制、強化の効果 2. 学習態度や学習方向の規制 3. 感情圧迫等の消極的效果

た使い方によって双方にどのような効果があるのかははっきりしたと思う。即ち、これらの評価を生み出すにはいままでのような受動的な授業形態をとるのではなく能動的な授業形態を主体的にした方向にしていこうことである。特に外国語学習の教授活動の評価は、他の教科と違い評価の方法が広い範囲に亘っている。つまり、内面的学習行動と外面的学習行動の両面から評価をしなければならない。これと反対に、他の教科は外国語学習と比較した場合、どちらかというと内面的学習行動の評価で済む傾向が強い。このように外国語学習の評価の場合には、他の教科と違うのにもかかわらず高等教育における外国語学習の評価でも、他の教科と同様な方法、それ

図 15 3種の基本的テスト形式の比較

		論文体テスト	客 観 テ ス ト	
			再 生 形 式	再 認 形 式
妥 当 性	とらえ得る目標の複雑さ	組織・構造など比較的複雑な学習内容	断片的な事実や比較的簡単な学習内容	同 左
	とらえ得る目標の種類	理解・思考・態度・価値観など	知識・理解・技能	同 左
	とらえ得る目標の深さ・確かさ	深い明確な学力	明確な学力	浅い弱い学力にも妥当
信 頼 性	採点の客観性	劣 る	まさる	最もまさる
	出題可能量	少ない	多 い	多 い
	ハーロー・イフェクト	あ り	ほとんどない	な い
作問の容易さ		容 易	やや困難	多くは最も困難
採点の容易さ		困 難	容 易	最も容易
準備のための生徒の努力		最も努力を要する	努力を要する	気軽い
生徒の学習方向の規制		連用すれば組織・構造の学習に向ける	連用すれば断片的事実の学習に向ける	同 左
テストに対する生徒の感情		最も感情を圧迫する	いくぶん圧迫する	安易の感

は紙と鉛筆だけでことが足りるような評価が主流を占めている。これも評価の一つではあるが外国語学習のように積み重ねを主体とした学習を必要とするものにおいて一番大切なことは、授業過程の中で学生が、どのように反応し理解したか、あるいはされなかったのかを判断することである。つまり、学生を評価する場合には、結果の面ばかりではなく指導過程の面も入れて、学生の進歩・発展更には関心・興味の度合など静的活動と動的活動の両方から判断できるようにすることが鍵になる。それには少なくとも教師は、常に幅広い視点から検討可能なシステムの教授構造計画を打ち

図 16 測定目標と各種テスト法の妥当関係

目 標	妥 当 す る 主 な テ ス ト 法
知 識	<ul style="list-style-type: none"> ・単文体テスト ・単純再生法, 完成法, 訂正法等 ・多肢選択法, 組み合わせ法, 選択完成法等
理 解	<ul style="list-style-type: none"> ・論文体テスト ・完成法・序列法等 ・多肢選択法, 組み合わせ法, 選択完成法等
読み・書き・計算 そ の 他 の 技 能	<ul style="list-style-type: none"> ・単純再生法, 完成法, 訂正法, 序列法 ・多肢選択法, 組み合わせ法, 選択完成法
応 用 思 考	<ul style="list-style-type: none"> ・問題場面テスト ・論文体テスト

図 17 テスト技術の分類

- | |
|---|
| ① 論文体テスト (単文体テストを含む)
② 客観テスト
{ 再生形式——単純再生法, 完成法, 訂正法, 序列法
再認形式——真偽法, 多肢選択法, 組み合わせ法, 選択完成法
(選択形式)
③ 問題場面テスト (解釈テスト) |
|---|

立てておくこと。もう一つは、それに基づいたしかも各々の段階に合った多種多様なテストの方法を工夫しておくことである。つまりどの段階にどのテスト法がベストなのかを考えておくことである。このことに関して橋本氏は、テスト形式を主観と客観テストに分類し、それから両者を妥当性、信頼性などの項目毎に各々の長所と短所を比較した(図15)。その中で目標との妥当関係については外国語教育の評価法にも大いに参考になるので、ここに上げておくことにする²³⁾。

おわりに

何はともあれ、人間が人間を評価するということは大変な仕事である。故に、いくら用意周到な準備・計画をしてもしすぎることはないのではなかろうか。このようなことを考えるならば、高等教育の外国語の評価といえども綿密な計画と科学的な分析のもとに、できるだけ検証可能な方法を取り入れた視点から立案することが大切である。そのためには、授業開始前に各教科におけるコースの全体像を明確にシステム化し、その全体像の重要なポイントの機能が学習—教授過程の相互活動を通して明確に反応するであろうところを、あらかじめ押えておくことである。特に、高等教育における外国語の評価は、教師の自作テストと各大学における評価の基準によって可否を考えた絶対評価であるからである。これらの評価をできるだけ公平・正確な判断を出すためには、受動的・主観的テストと同様に、能動的・客観的なテストによる評価を十分考えておくことが大切である。大学の評価は、知的能力の開発発展はもちろんのこと、後に習得した教科を更にのばす意欲の定着と応用ができる能力を養う素地を育てることにあるからである。

注

- 1) 安藤昭一「大学英語教育の目標と内容」(中島文雄監修『新英語教育論』第一巻、大修館書店、1976) p. 256.
- 2) 同上書 p. 257.
- 3) D. L. Cook, Educational Project Management (Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1971) p. 37.
- 4) H. E. Mitzel, Generalized Schema for Research in Teacher Effectiveness, edited by N. L. Gage (Chicago: American Educational Research Association, 1967) p. 119.
- 5) 安藤昭一「大学英語教育の目標と内容」(中島文雄監修『新英語教育論』第一巻、大修館書店、1976) pp. 250—251.

- 6) R. F. Mager, *Preparing Instructional Objectives* (California: Fearon Publishers Inc., 1962) p. 1.
- 7) 梶田敦一・藤原藤祐・有園格編著『評価と指導の研究課題』(教育出版, 1982) pp. 31-32.
- 8) B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: David Mckay Company Inc., 1956) Handbook I, pp. 201-207.
- 9) D. R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: David Mckay Company Inc., 1956) Handbook II, pp. 36-38.
- 10) A. J. Harrow, *A Taxonomy of the Psychomotor Domain* (New York: Longman Inc., 1972) pp. 104-106.
- 11) R. M. Valette & R. S. Disick, *Modern Language Performance Objectives and Individualization* (New York: Harcourt Brace Javanovich Inc., 1972) p. 50.
- 12) Ibid., pp. 31-32.
- 13) Ibid., p. 54.
- 14) Ibid., p. 42.
- 15) R. F. Mager, *Developing Attitude Toward Learning* (California: Pitman Learning Inc., 1984) p. 7.
- 16) 橋本重治・肥田野直監修『教育評価の考え方』(図書文化, 1977) p. 130.
- 17) 同上書 p. 131.
- 18) P. J. Runkel, *Personal Communication, Handbook of Research on Teaching*, edited by N. L. Gage (Chicago: American Educational Research Association, 1967) p. 126.
- 19) 橋本重治『到達度評価の研究』(図書文化, 1981) p. 180.
- 20) M. Finocchiaro & M. Bonoms, *The Foreign Language Learner* (New York: Regents Publishing, Inc., 1973) pp. 244-245.
- 21) 橋本重治・肥田野直監修『教育評価の考え方』(図書文化, 1977) p. 163.
- 22) 同上書, pp. 124-125.
- 23) 橋本重治『到達度評価の研究』(図書文化, 1981) pp. 102-104.

参考文献

- 1) D. F. Murphy, *Evaluation in Language Teaching*, *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, edited by J. C. Alderson (Oxford: Pergamon Press Ltd., 1985)
- 2) R. F. Mager, *Measuring Instructional Results* (California: Pitman

- Learning, Inc., 1984)
- 3) W. Littlewood, Foreign and Second Language Learning (London: Cambridge University Press, 1984)
 - 4) M. Finocchiaro & C. Brumfit, The Functional—National Approach (Oxford: Oxford University Press, 1983)
 - 5) H. S. Madsen, Techniques in Testing (Oxford: Oxford University Press, 1983)
 - 6) H. D. Brown, Principles of Language Learning and Teaching (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1980)
 - 7) S. N. & S. J. Judy, The English Teacher's Handbook (Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc., 1979)
 - 8) J. E. Kemp, Instructional Design (California: David S. Lake Publishers, 1977)
 - 9) Robert Lado, Language Testing (Hong Kong: Peninsula Press Ltd., 1961)
 - 10) R. M. Valette & R. S. Disick, 大友賢二監訳『英語学習到達目標の設定』(玉川大学出版部, 1980)
 - 11) 青木昭六編集『英語の評価論』(大修館書店, 1985)